

「思考型英会話学習法」の応用言語学からの試み ～アンケートによる学習評価を中心に～

大 月 敦 子

1. はじめに

本研究が提案する「思考型英会話学習法」は、「動詞」の生産力と柔軟性を英会話学習法に応用することによって、英語第二言語学習者が考えながら英文を組み立て話す英語発話力を涵養することを目標としている。この学習法は、暗記に多くを依存するこれまでの学習法に対して、人間の言語操作能力としての“思考”に着目しているところに特徴を持つ。具体的には、動詞を発話のきっかけとなる“キューワード”(cue word)として用いる点である。つまり、この“キューワード”によって、語の発現や配列が促されると考える。さらに、この「思考型英会話学習法」を大学の一般教養外国語科目の「英語」の授業で試み、学生から一定の評価が得られたため、本稿ではそれらを報告すると共に、本研究が提案する「思考型英会話学習法」の可能性を探る。

まず始めに本研究の言語学の理論的背景を、次に本研究が提案する「思考型英会話学習法」のモデル化について、そして実際に行われた学習例を紹介する。さらにその学習の中で学生が発話した英語の語彙分析、アンケートから得られた学習評価を報告し、包括的考察を行いながら本研究と本学習法の可能性を示す。

2. 先行研究及び本研究の理論的背景

2.1 日本人学生の英語意識調査

日本のビジネス界では、日本人の英語スピーチ力と筋道立てて自分の意見を述べる力が脆弱であり、英語力の改善は喫緊の課題であると言われている。

また近年、日本人学生の英語学習意欲の低下も報告されている（前田，他，2010）。本研究が行った英語に対する学生の意識調査アンケート（表 1）からも、英語に対する大学生の学習意欲が低下していることが分る。

表 1～表 3 は、本研究が学生に行った英語意識調査アンケートの結果である。表 1 は「英語が好きですか？」の質問に対する回答である。アンケートは、大学 1～2 年生 90 名（女子 31 名・男子 59 名）に対して行われた。対象学生の多くは大学入学前に、英検 3 級～準 2 級を取得しており、“大学全入時代”の今日においては平均的なレベルと考える。

表 1 「“「英語」が好きですか？”の問に対する回答」

	とても嫌い	嫌い	どちらでもない	好き	とても好き	計
女子学生	7名(23%)	9名(29%)	9名(29%)	6名(19%)	0名(0%)	31名
男子学生	13名(22%)	19名(32%)	21名(36%)	3名(5%)	3名(5%)	59名
合 計	20名(22%)	28名(31%)	30名(34%)	9名(10%)	3名(3%)	90名

男女共に半数以上の学生が、英語が“嫌い”または“とても嫌い”と回答し、“好き”と回答した学生は、全体の僅か 13%である。ただし、およそ三分の一の学生は“どちらでもない”と回答しており、意識が改善する余地があることを示している。また、「英語力の何を一番身に付けたいですか？」の質問に対して、約 54%の学生が「英会話力」を一番にあげている。

表 2 「“英語力の何を一番身に付けたいですか？”の問に対する回答」

	読解	ライティング	リスニング	英会話	文法	複数回答
女子学生	4名(13%)	2名(6%)	2名(6%)	18名(59%)	2名(6%)	3名(10%)
男子学生	8名(14%)	3名(5%)	6名(10%)	30名(51%)	3名(5%)	9名(15%)
計	12名(13%)	5名(6%)	8名(9%)	48名(54%)	5名(6%)	11名(12%)

表 3 「英語が苦手な理由」 (カレイラ, 大月 2014)

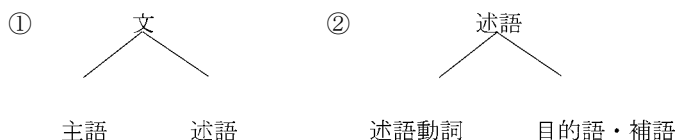
	1. 単熟語を覚えること	2. 文の仕組みの理解	3. 発音が難しい	4. 読み取り	5. その他
人数	24	51	27	21	6

回答した半数以上の学生が「英語が嫌い」と回答している一方、ほとんどの学生が英会話に対しては興味・必要性を強く感じていることが表 2 から分かる。また表 3 から、苦手な理由が「文の仕組みの理解」「単熟語を覚えること」であることがわかる。表 1～3 のアンケートの結果から、学生の英会話に対する興味を満足させる学習法を提供することで、彼らの英会話力だけでなく、英語学習意欲の改善につながると考える。さらにこの表 3 の結果は、本研究が動詞の優位性を英会話学習に応用し、「思考型英会話学習法」を提案する根拠となる。そこで次節では、その動詞の優位性の理論的背景を論じる。

2.2 理論的背景

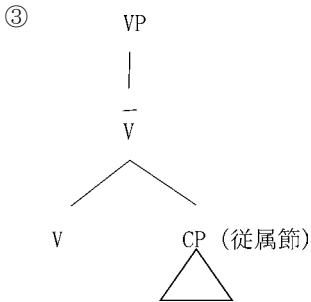
2.2.1 動詞の生産力：統語論からの議論

統語論が対象とする単位は文であり、最少で主語と述語から成る (①を参照)。そして述語は述語動詞と目的語、述語動詞と補語から構成される (②を参照)。

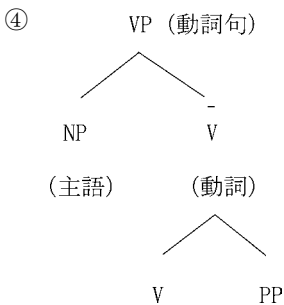


文は主語・述語の最低 2 語から成るが、述語を形成する動詞が目的語、補語、および副詞を取ることによって、さらに、複文・重文の形を取ることによって、文内の語数は大きく増える (③を参照)。鈴木 (1990, p.55) は、「述語の中心となる述語動詞は、述語の構造を決定するだけでなく、主語の決定にも重要な役割を果たす。述語の中には動詞の他に目的語 (object), 補語 (complement),

そしてさまざまな修飾要素が含まれることがあるが、目的語や補語が含まれるかどうかは動詞によって決定されるし、また、どのような副詞的修飾語句を伴うかも動詞によって決定される」と述べている。



文の主語は、動詞が表わす行為によって限定され（動詞句内主語仮説：VP Internal Subject Hypothesis）、本来は動詞句（VP）の指定部に位置しており（④を参照）、VPの中にあると考えることができる（中島，2011）。動詞は文の構造の中心となって主語の決定、語の配列に重要な役割を果たす。



2.2.2 動詞の生産力：意味論からの議論

比喩表現の一つメトニミー (Metonymy：換喩)¹を介した語の生成メカニズム解明の中で大月 (2001, 2002, 2010) は, Pustejovsky (1991) が提案する「生成語彙論」(The Generative Lexicon) の理論的枠組みで分析を行い, メトニミーを介した語の多義や意味の拡張に, 動詞が重要な役割を果たしていることを明らかにしている。それによって動詞が統語だけでなく, 意味の生成においても生産性が高く, 柔軟性に優れていることが分かる。

メトニミーは, ある物を言い表す時に, その物の属性や, それに関連する物で言い換え, それによって (1)a. の例文のような効果的で説得力のある表現を作り上げている。たとえば, 「貨物列車の音」を (1)b. のように直接的に The sound of the freight. と述べる代わりに, (1)a. のように The freight と述べて貨物列車の音を聞き手に間接的に伝える。この間接的な伝達法のメリットは, 説明を省略して時間や労力を節約する合理性だけでなく, 話し手がターゲットの意味 (話し手が比喩を通して聞き手に最終的に伝える意味) を聞き手の想像に委ねているところにある。そしてそれにもかかわらず, ターゲットの意味は間違って聞き手に伝わることなく, 話し手と聞き手の暗黙の了解によって成立する。このことから, この間接的表現はより説得力を持ち, 想像の世界と相まって修辞効果を上げているところにメリットがある。

(1) a. “The freight woke up the other guys.” (“Stand by Me”: 1986. Columbia Pictures)

b. The sound of the freight woke up the other guys.

またメトニミーは, メタファー (類似性の比喩) と並んで生産性が高く,

¹ メトニミー (Metonymy) は日本語で「換喩」をいい, メタファー (Metaphor) と並んで代表的な比喩表現の一つである。メタファーは, 例えるものとの類似性を他のものに置き換え概念化するのに対して, メトニミーは, 近接性を他のものに置き換え概念化する。これまで修辞表現として議論されてきたこれらの比喩が, 今日では, 語の多義, 語・句・文の生成, さらに参照機能に関わる人の認知能力の議論へと発展してきている。

自然言語の語の意味拡張・意味変化・多義の説明にも大いに貢献している。たとえば, dish について考えてみる。(2)a. は“食器の皿”, (2)b. は“食器に盛られている料理”と, それぞれ異なる意味の名詞として, (2)c. は“料理を盛る”の動詞として使われる。本来の「皿」という名詞の意味が, その近接する名詞の「料理」, 機能としての動詞の「盛る」の意味を表す。言葉遊びのようではあるが, それによって語の意味の生産性を高めている。

(2) a. Could you wash up the dishes? (大月, 2013)

b. Please enjoy the dishes. (ibid.)

c. Shall I dish out potatoes? (ibid.)

次にメトニミーがどのように生成されるのか, その生成メカニズムについて考察する。たとえば (3)a. “Mary began a book.” の解釈を語彙構造から考えてみる。動詞の begin は, read (読む) や write (書く) のように動作を表すものを目的語とするのが一般的である。このため, 具象名詞 a book との間の意味的整合性を満たすためには, 例文 (1)(2) と比べると推論と文脈がより要求されなければならない。ところが実際には, (3)b. の Mary began to read a book. の解釈が容易に得られる。なぜなのか, その理由を「生成語彙論」を使って考えてみる。

「生成語彙論」は語の統語と意味を計算的に算出する理論的枠組みとして, 特に語の意味分析において, より現実的な議論を提供している。「生成語彙論」は Mary began a book. の説明において, 本来ならば begin と book の間での語のタイプ・エラー (Type Error) に対して, すなわち本来それぞれの語句が意味的に共起するはずがないことに対して, 組み合わせを解消するための操作として, 語のタイプ強要 (Type Coercion) を想定する (Pustejovsky, 1991.1995)²。(4) が示すように, begin は本来 EVENT を目的語 (ARG2=e2) として取るところであるが, book を目的語としている。この語のタイプ不

² タイプ強要 (Type Coercion): 特にメトニミーにみられる, 語と語のタイプ・エラーを解消するための操作で, Pustejovsky (1991. 1995) によって提案されている。

整合によって意味が曖昧となるはずのところが、book の TELIC（目的役割）に read(e,w,x,y) があり、これを引数としてタイプ強要のオペレーションが行われ、曖昧性が解消される。本来は意味的に不整合であるはずの文までも瞬時に解釈可能になる。これらのことから、メトニミーが比喻としての修辞機能にとどまらず、語の意味の多義、語の生成においても機能していることが推測できる。そしてこのメトニミーが語の議論から、句・文レベルに至り、さらに、これらメトニミーを介した意味の生成に動詞が重要な役割を持つことが図 5 からわかる。大月 (2010) は、映画の英語台詞コーパスから集めたメトニミー表現を、それぞれ生成語彙の枠組みで分析し、その結果、以下図 1『メトニミーとタイプ強要のリンキングモデル』（大月、2010）が示すように、動詞がメトニミー操作によって句や文を作り出すことが分かった。

(3) a. “Mary began a book.”

(Pustejovsky, 1995: 204)

b. Mary began to read a book.

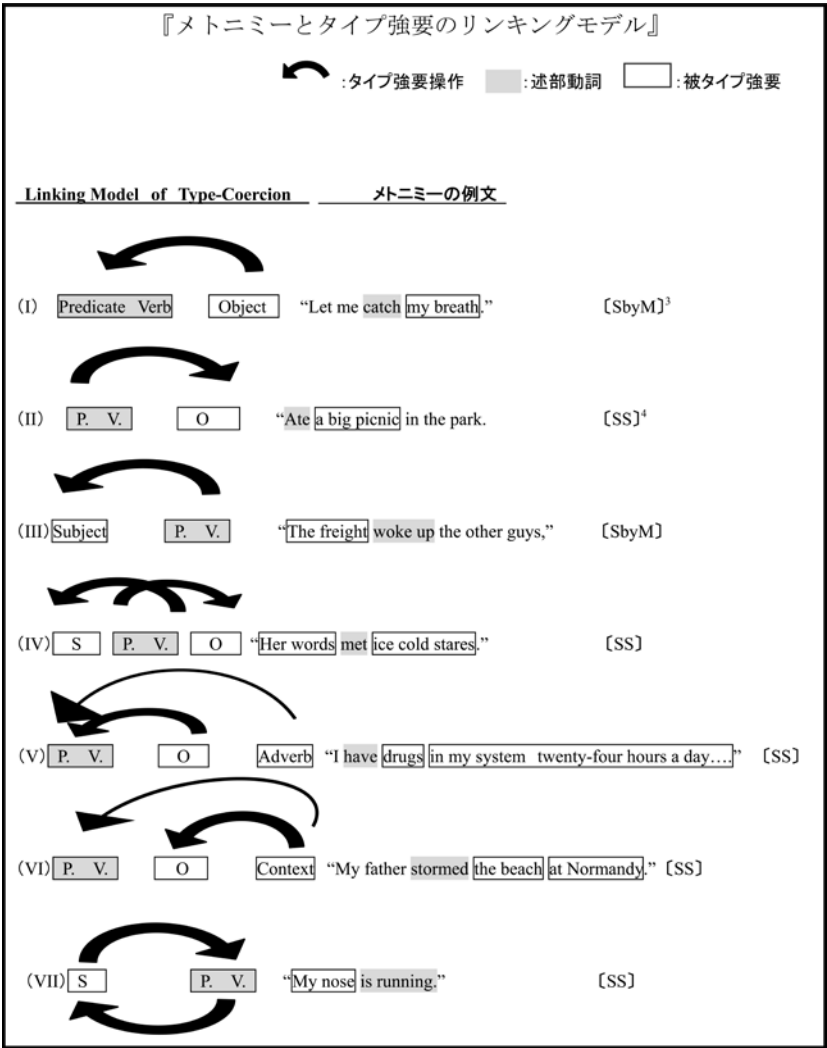
(4) begin

book

$$\left(\begin{array}{l} \text{EVENTSTR} = \left[\begin{array}{l} E_1 = e_1: \text{process} \\ E_2 = e_2: \text{event} \\ \text{RESTR} = < 0_{\infty} \end{array} \right] \\ \\ \text{ARGSTR} = \left[\begin{array}{l} \text{ARG1} = x: \text{human} \\ \text{ARG2} = e_2 \end{array} \right] \\ \\ \text{QUALIA} = \left[\begin{array}{l} \text{FORMAL} = P(e_2, x) \\ \text{AGENTIVE} = \text{begin_act}(e_1, x, e_2) \end{array} \right] \end{array} \right)
 \left(\begin{array}{l} \text{ARGSTR} = \left[\begin{array}{l} \text{ARG1} = x: \text{info} \\ \text{ARG2} = y: \text{physobj} \end{array} \right] \\ \\ \text{QUALIA} = \left[\begin{array}{l} \text{FORMAL} = \text{hold}(y, x) \\ \text{TELIC} = \text{read}(e, w, x, y) \\ \text{AGENT} = \text{write}(e', v, x, y) \end{array} \right] \end{array} \right)$$

(Pustejovsky, 1995: 203-204)

図 1. 『メトニミーとタイプ強要のリンキングモデル』 (大月, 2010)



³ SbyM: 映画 “Stand by Me”

⁴ SS: 映画 “The Sixth Sense”

図1の(I)～(VII)が示すメトニミーとタイプ強要のリンキングモデルの分析は、それぞれの述部動詞(Predicate Verb : P.V.)を中心に文内の語句との関係においてタイプ強要が行われ、タイプ・エラーを起こしていたものが共起可能となって、メトニミー表現が成立することを示している。その際、述語動詞が中心となって他の語句との間に、矢印で示される語にタイプ強要が行われ、本来は共起できないはずの語句の組み合わせを可能にし、それによって言語効果を生み出し、換喩表現を作り出していることが分かる。

さらに大月(2010)は、このタイプ強要のリンキングモデルを用いて、「容器と中身」「製作者と作品」「部分と全体」「物とその使用者」「場所と出来事」に分類されるそれぞれのメトニミー概念⁵についても分析を行っている。その結果、動詞がメトニミーを介した語の意味の生成において統語の結束性を他の語句に付与し、さらに文の生成にも重要な役割を果たしているばかりでなく、図1が示すように、それぞれのメトニミー概念の構築にも、動詞を中心としたタイプ強要の様態にパターンがあることを明らかにした。一見、恣意的に見えるメトニミー表現ではあるが、その生成は動詞によってコントロールされており、動詞が統語レベルだけでなく、語や句の意味レベルにおいても重要な働きをすることが分かる。

3. 言語理論から英語教育への応用

3.1 動詞の優れた生産性と柔軟性を英会話学習に応用する

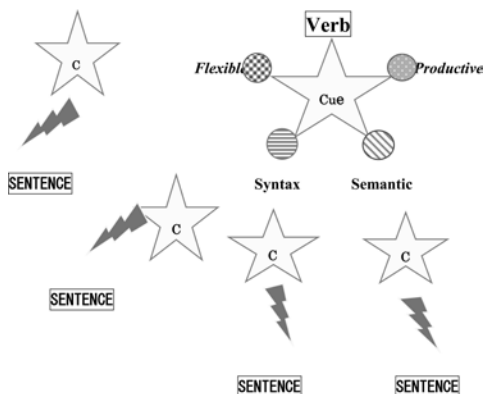
本研究は、統語・意味の両面において生産性が高く柔軟性に優れた動詞の特徴を、英語学習の英会話学習に応用し、それによって、より効果的な学習法・教授法を開発することを目標としている。本研究が考える効果的とは、動詞を英文構築のためのキューワード(cue word)として扱うことによって、動詞の統語・意味の優位性が学習者の思考を導き、論理的発話を促すことである。また本研究第2節の学生の英語意識調査が示すように、学生が英語学習

⁵ Lakoff(1987)は、認知言語学の立場から、メトニミーの例えるものと例えられるものの関係を分類し概念化している。

に対してネガティブな意識を強く持っている一方で、英語で話しをしたいという希望を強く持っていることから、新しい英会話学習法「思考型英会話学習法」の開発と実践に取り組んでいる。本章では、それを報告し議論する中で本学習法の可能性を示す。

本研究が提案する「思考型英会話学習法」において中心的役割を担うのが、キューワードである。キューとは本来、演劇や音楽において、次の出の“きっかけ”となる発語・照明・擬音などの合図のことを言う。心理学においてキューとは、行動を導き組織化する感覚信号としての“刺激”を言う。本稿では、英文を話す際の“きっかけ”となる語（キューワード）を、前章の理論的背景から「動詞」にその役割を持たせる。「動詞」から意味的に類推される語・語句の発現、そして「動詞」を中心とした語の統語的役割から、必然的に英語第二言語学習者の英文構築のための思考が促されると考える。これが「思考型英会話学習法」と命名する由縁である。この言語操作能力の活性化によって、暗記学習に偏ることなく、英語第二言語学習者の負担軽減が図れると考える。図2は、統語と意味において、生産性（Productive）に優れ、柔軟性（Flexible）が高い動詞が、英語発話の際の文（SENTENCE）生成を促進すると考える本研究の「思考型英会話学習法」を、解りやすくモデル化している。

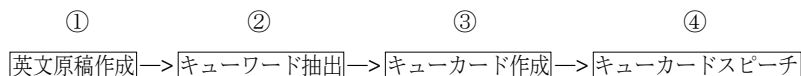
図2 “MODEL of English Conversation Based on Thinking Ability”



3.2 学習の流れと学習内容

本英会話練習法では、キューとなる英語の語句を手掛かりに英文を組み立てながら話す練習を繰り返し行うことによって、脳内に英文操作モジュールが構築され、学習効果が高まり、それによって学習者の負担が軽減され则认为。そこで本研究が提案する「思考型英会話学習法」の練習法の例として、図3「思考型英会話練習の流れ」を紹介する。

図3「思考型英会話練習法の流れ」



半期15回(1回90分)の授業の中で、図3の①から④の流れに沿って、合計3回の練習を行う。3回のそれぞれの練習毎に、異なったテーマを与える。その際、そのテーマ毎にヒントとなる情報を与えブレインストーミング(brain storming)をしながら、各自が原稿を作成する。この時、会話の論理性を学習者に意識させるために、スピーチ構成を“Introduction(導入)”“Body(本論)”“Conclusion(まとめ)”とする。

①の「英文原稿作成」では、テーマに沿った英文原稿を作成する。②の「キューワード抽出」では、学習者が自ら作成した英文原稿からキューとなる語を選び出す。但し、どの語句を選ぶかの選択は、動詞を中心に選び出す。③の「キューカード作成」では、英文原稿から抽出した動詞「キューワード」を、「キューカード」(図3-1, 2, 3)の下線の空欄部に書き取る。図4は“Self-Introduction & Home Town”をテーマに話す際の例である。図4-1では英文スピーチのIntroduction(導入)部としてSalutation(挨拶), Family(家族), Personality(性格), Home Town(故郷)について、それぞれのキューワードを手掛かりに自己紹介をする。図4-2のBody(本論)は、Home TownのGeneral Information(情報), Uniqueness(特徴)について、図4-3はConclusion(まとめ)としてスピーチのまとめになる。

図 4-1 「キューカード : Introduction」 (大月 2013)

INTRODUCTION		
Salutation:	_____	_____
Family:	_____	_____
Personality:	_____	_____
Home Town:	_____	_____

図 4-2 「キューカード : Body」 (大月 2013)

BODY		
Home Town:	_____	_____
(General	_____	_____
Information):	_____	_____
	_____	_____
(Uniqueness):	_____	_____
	_____	_____

図 4-3 「キューカード : Conclusion」 (大月 2013)

CONCLUSION		
Summary:	_____	_____
	_____	_____
Gratitude:	_____	_____

図 3. ④の キューカード・スピーチ発表 では、学習者は事前に英文原稿を音読練習しスピーチに備える。スピーチは、一人約 2 分間とし、英文原稿は見ずに、キューカード上に書かれているキューワードだけを頼りに聴衆の前で行う。

3.3 学習成果：一人当たりの発話語数と文の数

「思考型英会話学習法」を使ったスピーチ練習は、三つのクラス（1 組，2a 組，2b 組）で行われ、表 4 は、それぞれのクラスが三回行ったキューカードスピーチの、三回目に参加学生が発話した総語数と文の数の、クラス毎の平均を示す。1 組の一回目のテーマは、“Self Introduction”，二回目は“My Home Town”，三回目は“My Prized Possession”について一人ずつスピーチを行った。2a 組と 2b 組の一回目のテーマは“My Home Town”，二回目は“My Dream Job”，三回目は“Historical Person”について、キューカードスピーチを個別に行った。各クラスにおいて、一回目、二回目のキューカードスピーチと比べると、発話語数・文の数は共に大きく増加し、学習効果が観察される。

表 4. 「1 回（2 分間）のスピーチあたりの発話語数と文の数」

組	テーマ	平均発話語数 (平均偏差)	文の数 (平均偏差)	1 文あたり の語数	英語レベル
1	“My Prized Possession”	111 (17.2)	14.3 (1.6)	7.8	1 年 / 初級
2a	“Historical Person”	111 (19.8)	14.1 (2.6)	7.9	2 年 / 初級
2b	“Historical Person”	109 (21.4)	14.4 (2.7)	7.7	2 年 / 中級

興味深いことは、表 4 が示すように、テーマやレベルが異なっても、平均発話語数とその平均偏差、文の平均数とその平均偏差に差異は認められなかったことである。原稿作成用として A4（罫線入り）用紙を配布したが、文字や文の制限は行っていない。

4. 学生アンケートから「思考型英会話学習法」を評価する

平成 25 年 10 月～12 月の 3 か月間に行った「思考型英会話学習法」を用いた授業と学習について、61 名の大学生からアンケートの回答を得た。対象学生は、第 1 章の表 1～表 3 で示した英語意識調査と同じ学生である。

表 5. 「学生アンケート“スピーチのまえに準備をしましたか？”」

全くしていない	少しした	ある程度した	十分した
1%	26%	50%	23%

キューカードを使ったスピーチに際して、事前に準備をしたかどうかの質問「スピーチのまえに準備をしましたか？」(表 5) に対して、99% の学生が準備をしている。このことから、英語で話すことに対して学生が期待を持って、意欲的に臨んでいることが分かる。

表 6. 「学生アンケート“スピーチの前にどんな準備をしましたか？”」

2-3 回音読	少し音読	10 回位音読	全て暗記	黙読
17%	32%	41%	7%	3%

表 6 は、「スピーチの前にどんな準備をしましたか？」についての回答である。事前にスピーチ用に作成した原稿を暗記しないように伝え、音読を勧めていたことから、回答者の 90% は暗記をせずに音読練習を行い、スピーチに備えていた。

表 7. 「学生アンケート“スピーチの出来に満足していますか？”」

満足していない	少し満足	ある程度満足	とても満足	分からない
12%	47%	29%	7%	5%

スピーチの出来に対して表 7 は、「少し満足」「ある程度満足」「とても満足」を合わせて、83% の学生が満足であると回答している。

表 8. 「学生アンケート“ どんどころに満足していますか？”」

考えながらスピーチできた	思い出しながらスピーチできた	暗記感がなかった	とても満足	分からない
21%	46%	25%	7%	1%

本学習法の「どんどころに満足していますか？」の質問に対して、21%が「考えながらスピーチできた」、46%が「思い出しながらスピーチできた」と回答し、「思考」に特色を持つ本学習法の効果を実感し満足を得ている。また25%が「暗記感がなかった」、7%が「自分の言葉で話している感じがした」と回答し、概ね「思考」を暗示する好意的な反応を示している。また表5において12%が自分のスピーチの出来栄には「満足していない」と回答していた学生も、本学習法に対しては概ね、「思考型」であることを実感し、「思考型英会話学習法」に対して満足感を得ていることを示している。

5. 考察

先行研究によって明らかになった日本人大学生の英語学習意欲の低下と、英会話習得への憧れという事実に対して、それを解決する方法として本研究では「思考型英会話学習法」を提案した。そしてその理論的背景を、言語学理論から本提案の根拠を示した。次に本学習法の中で用いられる「キュー・カード」とその利用法を具体的に示し、さらに本学習法を利用した学生による学習評価アンケートの回答を報告した。第5章では、これらの議論と報告から得られた検討課題を項目毎に考察し、今後の課題を示しながら本研究「思考型英会話学習法」の可能性を探る。

(1) 言語操作時の「思考」の問題

過度な暗記学習を軽減するために開発された本研究の「思考型英会話学習法」において、動詞の優位性を、英会話学習の際の「キーワード」として

利用することで、学習者が考えながら英文を組み立て、発話を促進させることができるだろうと予測を立てた。そしてその予測を英会話学習法に応用し授業実践を行った。さらにアンケートによる学習評価を得た。その結果、学習評価の99%が「考えながらスピーチができた」「思い出しながらスピーチができた」「暗記感がなかった」「自分の言葉で話している感じがした」と回答した。このことから、本学習法が学習者の思考を促す英会話学習法としての可能性を持つことが示され、一定の評価が得られた。

だが、何をもってして学習者が言葉を「思考」処理していると判断するのか、つまり本研究が「思考」をどのように定義するのか、また、第二言語操作時の「思考」をどのように考えるのかを明確に示す必要があるだろう。これは本研究の根幹にかかわる問題であり、明らかにする必要がある。今後の課題としたい。

(2) インプットとアウトプットの視点から本学習法を考える

本稿で紹介した学習例では、一つのテーマについて英文原稿をあらかじめ作成する。つまり事前の英文ライティングが前提となる。よってこの英文ライティングの際、テーマに沿った語句や文を学習者に提供することができる。英語学習のインプットとアウトプットの観点から考えると、インプットが確保された上でのアウトプット学習を行うことになる。そしてさらに「キーワード・スピーチ」を実施することによって「思考」を促す。インプットからアウトプットへの淀みない移行と相まって、学習の定着と促進が加速されると考える。

さらに、インプットから「動詞キーワード」を通してアウトプットへ進める学習課程を経ることによって、日本人学習者の第二言語としての英文操作モジュールの形成にも効果が期待できるだろう。この英文操作モジュールの形成に「動詞キーワード」がどのような可能性を持つのかについての議論は、今後の課題としたい。

(3) “暗記学習”と“学習結果として得られる記憶”

“キューカード・スピーチ”を行う前に、事前準備として音読練習を学生に勧めた。学習評価アンケートが示したように、多くの学生が事前に音読を数回、多い学生で20回音読を行っていた。音読によって、作成した英文を音として発することでアウトプット練習になると考えるが、音読の回数が多ければ、暗記学習につながる可能性もある。また、どの程度の音読で暗記となるかについては、個人差があるだろう。

ただし、音読練習＝暗記学習ではなく、音読練習＞暗記学習であり、音読練習→記憶定着になることを、授業の中で学習者に説明し理解を得た。この暗記と記憶の問題は、前述した英文操作モジュール形成の議論と重なるところがあり、今後の課題としたい。

(4) “スピーチ形式学習”で英会話練習と言えるのか

本稿で紹介した学習実践において、学習は会話形式ではなく、スピーチ形式を採用している。「思考型英会話学習法」の立場から、会話とスピーチの学習上の相違点・類似点を明確にする必要があるだろう。ただし本稿においては、共に発話行為であることや、スピーチ練習が日常会話にも通じるところが多々あると考えている。今後の課題として、両者の機能と学習の観点から明確にする必要があるだろう。

(5) 動詞と他の品詞を比較

本学習法において、「動詞キューワード」が最も中心的役割を果たすと述べてきた。では動詞以外の品詞をキューワードにした場合について、それぞれの発話にどのような違いが生じるのかを議論する必要がある。それによってさらに動詞の優位性を明示的に示すことを目指したい。本学習法時に発話された語彙分析を行う必要がある。特に文の生成力と、語の発現力について、動詞とそれ以外の品詞の語彙分析を今後の課題としたい。

結語

本稿は、本研究「思考型英会話学習法」の一部であり、第5章の「考察」が示すように、多くの課題が残された。本研究の根幹にかかわる「思考」をどのように定義するのか、英語学習のインプットとアウトプットからの議論、日本人学習者の英文モジュール形成への効果、英語学習における暗記と記憶、スピーチ形式学習を行って会話練習法とみなすことができるのか、動詞とその他の品詞の間に文の生成と語の発現に与える影響にどのような違いがあるのか等についてである。その中でも、「動詞キューワード」を提案する本研究を裏付ける語彙分析の精査は急務である。課題は山積しているが、本研究が、日本人英語学習者のとりわけ英語会話を切望する人達の一助になることを願っている。

引用及び参考文献

- 大月敦子 (2013)「思考型英会話練習法の試み - 言語学研究から英語教育への応用 -」,『相模女子大学紀要(人文系)』(相模女子大学) 第76A号, 57-62.
- 大月敦子 (2010)「メトニミーの言語処理プロセスについての分析」,『信州大学人文社会科学研究所』(信州大学) 4. 72-84.
- 大月敦子 (2002)「メトニミー: 動的な語の意味を如何に形式化するか〜“シドニーは大成功だった”」, KLS 22. Kansai Linguistic Society.
- カレイラ松崎順子・大月敦子 (2014)「思考型英会話を可能にする動詞の生産性一言語学から第二言語習得への応用」,『人文自然科学論集』(東京経済大学) 第135号, 3-14.
- 鈴木英一 (1990)『統語論』東京: 開拓社.
- 中島平三 (2011)『ファンダメンタル英語学』改訂版 東京: ひつじ書房.
- 前田和彦, 他 (2010)「英語学習意欲に関する実態調査 - テキストマイニングによる分析から -」,『大阪商業大学論集』(大阪商業大学), 第158号, 77-90.

- Lakoff & Johnson. (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Otsuki, A., Carreira, & Matsuzaki, J. (2014). *English Conversation Practice Based on Thinking Ability*.
- Otsuki, A. (2001). *Metonymy: Dynamism of Word Generation and Representation of the Complex System*. KLS 21. Kansai Linguistic Society. Conference Proceedings of 12th annual Hawaii International Conference on Education.
- Pustejovsky, J. (1991). *The Generative Lexicon*. Computational Linguistics vol. 17:409-441.
- Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pustejovsky, J. (1996). *The Problem of Lexical Ambiguity*, *Lexical Semantics*. Oxford University Press: 1-14.

参考資料

- Reiner, R. (Director). (1986). *Stand by Me* [Motion picture]. United States: Columbia Pictures Industries, Inc.
- Shyamalan, N. M. (Director). (1999). *The Six Sense* [Motion picture]. United States: Spyglass Entertainment Group L.P. & Hollywood Pictures.

謝辞

本稿は H25 ～ H27 年度科学研究費助成金基盤研究 (C) 課題番号 25370655 による研究成果の一部である。